

***„Ha élet zengi be az iskolát...”* Lehetőségek  
és tennivalók az ökológiai szemléletű  
tanárképzésben**

Lányi András, ELTE, 2004.



## **„Ha élet zengi be az iskolát...”**

### **Lehetőségek és tennivalók az ökológiai szemléletű tanárképzésben**

*Alapelv:* minden spontán életfolyamat eleget tesz a fenntarthatóság követelményének:  
-a rendszer összetettségének növekedésével arányos integratív mechanizmusok őrzik egységét,  
-a változások dinamikus egyensúlyát a környezet állapotváltozásaira reflektáló önszabályozás biztosítja.

Áll ez a tudás megszerzésének és átadásának folyamataira is, mindaddig, amíg azok el nem veszítik kapcsolatukat az eleven élettel, vagy nem esnek olykor ideológiai, máskor politikai-gazdasági természetű kényszerűségek áldozatául.

Következésképpen a fenntarthatóság a pedagógiában nem valami olyasmi, amit be kellene és be lehetne vezetni, éppen ellenkezőleg, olyasmi inkább, amiről az iskola mindig is tudott, és amivel természete szerint mindig is rendelkezett. Feladatunk nem több – de nem is kevesebb – mint azoknak az életidegen akadályoknak az elhárítása, amelyek a mai közoktatásban lehetetlenné teszik a tanuló számára a saját valóságos léthelyzetének jobb megértésére irányuló eszmélődést, az elkülönült tudásterületeken szerzett ismeretek összefüggő világképbe rendezését, az elmélet és a gyakorlat közti összefüggések gyakorlati felfedezését.

Nem kell ehhez átalakítani a közoktatás tervezetét, és nem kell új falakat húzni: elég lenne az elfalazott ablakokat, lelakatolt ajtókat újra megnyitni a régi épületen.

Magától értetődőnek tekintjük, hogy minden valamire való tanügyi újítást - a helyreállítás munkálatait is ideértve - a pedagógusok képzésének, át- és továbbképzésének területén kell elkezdni, mert az iskolában kizárólag azoknak az elveknek, tevékenységeknek, ismereteknek és módszereknek van esélyük, amelyeket a tanítók és tanárok elsajátítottak és elfogadtak. Ez utóbbi hiányában véljük felfedezni azt a „szűk keresztmetszetet” is, amelyen az elmúlt másfél évtized egymás sarkát tapodó oktatási reformjai nem voltak képesek áthatolni (lehet, persze, hogy ez nem olyan nagy baj).

## 1. Falak

- a természettudományi és a társadalomtudományi tárgyak között
- „objektív” szakértelem és világnézeti elkötelezettség között
- tési és szellemi mivoltunk között
- univerzális elmélet és helyi gyakorlat között
- az iskola és társadalmi környezete között.

### *A természettudományi és a társadalomtudományi tárgyak között*

Akik a környezeti nevelés elsőrendű feladatának a természettel kapcsolatos ilyen vagy olyan ismeretek elmélyítését tartják, s ennek a feladatnak a természettudományos tárgyak keretei között kívánnak eleget tenni, jószándékuktól függetlenül, a fenntarthatatlanság pedagógiájának tesznek szolgálatot. Mert nem a természetről és nem ismeretekről van szó! (Semmi esetre sem arról a természetről, amelyet a természettudományok konstruálnak a kísérleti módszer és a matematikai logika szabályai szerint, legfeljebb arról a természetről, amely Heidegger szerint „rejtekezni szeret”.) Hanem 1/a „legyőzött” természethez mint ismerettárgyhoz és passzív erőforráskészlethez fűződő viszonyunk újragondolásáról,

2/saját, emberi természetünk megértéséről (Husserl: a természet törvényei az ember sorsát írják le),

3/a tudományos, köznapi, filozófiai és költői gondolkodásmódban rejlő megismerési lehetőségek új, tágasabb szintéziséről, vagyis az emberi tapasztalat eredendő gazdagságának helyreállításáról a prakticista-szcientista korlátoltság korszaka után,

4/végül, száraz, kognitív stílusban: az ökológiai komplexum elemei (népesség, környezet, intézmények, technológia) közti kölcsönhatások megértéséről lehetne szó, annak tudatában, hogy mind a négy felsorolt rendszerkomponens ugyanúgy hordoz „természeti”, mint „kulturális” vonásokat, s azok egymástól elszigetelten nem értelmezhetők.

Ezért az első „akadály” elhárításának módja:

- Az élőlényközösségek életére, a földi evolúció folyamatára és a bioszféra „háztartásának” működésére vonatkozó természettudományos ismeretek megjelenítése az un. humán tárgyak tanárainak képzési curriculumában, különös tekintettel azokra a jobbra elhanyagolt összefüggésekre, amelyek rávilágítanak e természeti-környezeti létfeltételek megkerülhetetlen jelentőségére a történelmi, gazdasági, lélektani, szociológiai, néprajzi stb. tematika megértésében.
- A természettudományos tárgyak leendő tanárainak tanrendjén ezzel szemben azoknak az alapvető közgazdasági, politikaelméleti, művelődéstörténeti, etikai és tudományfilozófiai összefüggéseknek is szerepelniük kellene, amelyek megmagyarázzák a modern ipari civilizáció, a jóléti társadalom, a tömegdemokrácia, a globális piaci versenygazdaság valamint az un. techno-telemédiumok virtuális

világának szerepét a természeti környezetünkben végbemenő veszedelmes és visszafordíthatatlan változásokban. Mert nem arról van szó, hogy ne tudnánk, mi történik, ha egy esőerdőt kiirtanak vagy egy folyóba ciánt ergetnek, hanem azt kellene megértenünk és megtanítanunk, hogy ha tudjuk, mégis, miért irtjuk az erdőt és miért mérgezzük a folyót?

-A fenti két bekezdést egybeolvasva úgy találjuk, hogy az ökológiai paradigma jegyében valamennyi pedagógiai szakon és szakterületen szükség volna a természeti és kulturális folyamatok közti rendszeres összefüggések és kölcsönhatások bemutatására. Látnivaló, hogy a sokat szorgalmazott „szemléleti fordulatból” a diszciplinák közti párbeszéd illetve a transzdiszciplináris kérdések felvetése nélkül csak ráolvasás és lelki fröccs lehet. A hiányzó összefüggések és műveltségelemek jelentőségére azonban mindaddig nem derül fény, amíg megmaradunk az egyes tudásterületeket elválasztó demarkációs vonalakon belül, s figyelmünket ott is a jól mérhető és modellezhető mikrofolyamatokra összpontosítjuk a makro- és szupraindividuális szint rovására.

*„Objektív” szakértelem és világnézeti elkötelezettség között*

Amíg az egyik órán a világgazdasági verseny dinamikáját, a másikon a globális éghajlatváltozás mechanizmusait tanulmányozzuk, a harmadikon az emberi jogokat, a negyediken pedig a tömegmédiá jelenségeit, nincs semmi gond: nem szenved csorbát a közoktatás világnézeti semlegességének nemes ideálja. A bajok akkor kezdődnek, amikor be kell vallanunk, hogy a globális szabadkereskedelem és a növekedési kényszer közvetlenül összefügg az üvegház-gázok növekvő kibocsátásával, a földi légkör felmelegedésével, ez viszont ismét történelemformáló erőnek bizonyul: aszály, éhínség, népvándorlás jár a nyomában, és a fogyatkozó természeti forrásokért kezdődő élethalálharc sok esetben casus belli gyanánt szolgál. Hogy az emberi jogok iránti elkötelezettségüket deklaráló hatalmak gazdasági érdekei megkövetelik, hogy a médiumokban, a Financial Times-től a Mindenttudás Egyeteméig kétségbevonják a klímaváltozás és az emberi tevékenység közti összefüggést, melynek tudományos bizonyítékai ma már egyébként kétségen kívüliek.

Tehát: ha a médiaismeret, a történelem, a földrajz, a biológia, az etika, a társadalmi és gazdasági ismeretek tananyaga között nem keresünk értelmi összefüggéseket, sőt, szakmai illetékességi korlátokra hivatkozva egyenesen megtagadjuk, hogy ilyen interdiszciplináris kérdésekben diákjaink előtt állást foglaljunk, akkor tárgyyszerűen taníthatunk tárgyi ismereteket, sőt, bevezethetünk készségfejlesztő és problémaközpontú pedagógiai módszereket is anélkül, hogy úgynevezett világnézeti kérdésekbe bonyolódnánk. Az etika oktatója – ha lesz ilyen tárgy – bátran kijelentheti, hogy ölni és hazudni bűnös dolog, a médiaismereté, hogy a tömegkultúra fogyasztója nem az igazságra kíváncsi, a biológus, hogy a biodiverzitás hanyatlása rossz, a társadalomismereté, hogy a gazdasági globalizáció jó. A tanultak összekapcsolásából adódó következtetések ellenben már nem lehetnének értékmentesek, egyáltalán, tények és értékek merev kettéválasztása lehetetlenné válna az oktatásban.

És éppen ez az, amit az ökológiai belátás jegyében szorgalmaznunk kellene.

A második akadály elhárításának módja tehát: a tudnivalók értékvonatkozásainak feltárása, a különféle értéktételezések közötti konfliktusok őszinte bemutatása. Ez nem jelenti egyik vagy másik értékrend (pl. a környezetvédelmi elkötelezettség) beemelését a „kötelező tananyagba”. Éppen ellenkezőleg, az etikai összefüggések és dilemmák tudatosítása teheti csak képessé a tanulót az önálló véleményformálásra, nem utolsó sorban az iskola vagy a tanár által sugalmazott hallgatólagos értékelsőségek bírálatára.

#### *Testi és szellemi mivoltunk között*

Az ember nem lehet a lét őrzője, nem tisztelheti és kímélheti fizikai környezetét, amíg önszemléletét a testi és szellemi ember metafizikus kettőssége uralja, s a testi világban valami rajta kívül, sőt, vele szemben állót vél fölfedezni. A világ testi tapasztalatunk, az élet ellenben: kommunikáció, információ-átadás és megőrzés, legalább annyira szellemi, mint fizikai jelenség. Az „élet” alapszó középpontba állítása (és nem a „természet”) az ökológiai gondolkodásban testi és szellemi lényünk eredendő egységének felismeréséhez segíthet, túlmutat az európai ember megszokott, dualista beállítottságán.

Az ember kilétének kérdése, a maga elvontságában a filozófia tárgya ugyan, de ne feledjük, ez az a kérdés, ami az ifjú embert a leginkább foglalkoztatja. Ha a szó- és fogalomközpontú pedagógia érdeklődését nem tereli idejekorán kényszerpályákra, tudat és szervezet, én és külvilág egységéről szerezhet hiteles és változatos tapasztalatot. Az iskola sokat tehet ennek érdekében - hogy csak egyetlen példát említsünk, a „tornaóra” instrumentális test-konceptiójának végre-valahára a szó szoros értelmében vett testi nevelés felé történő elmozdításával.

#### *Univerzális elmélet és helyi gyakorlat között, az iskola és a helyi társadalom között*

Az úgynevezett természettudományos gondolkodás igazság-konceptiója lényegében független az igazság megállapításának helyétől és időpontjától. Nem függ az iskolaépület fűtésének, a hulladék elhelyezésének módjától, a falak színétől, a gyerek tízóraijától, a reggeli forgalmi dugótól, amelyen keresztül az iskolába eljutottunk, sem a helyi önkormányzati választások eredményétől. Mi viszont, diákok és tanárok, ezek között a realitások között élünk. Ebbeli tudásunkat azonban, az uralkodó pedagógiai gyakorlatnak megfelelően, igyekszünk tanítás előtt a „ruhatárban” hagyni – föltéve, hogy az iskolában van ruhatár. Csupa olyasmit, amiről eleven tapasztalattal, sokoldalú ismeretekkel rendelkezünk, amihez érdekeink, érdeklődésünk fűznek bennünket. Majd elpanaszoljuk, hogy a tanulók érdektelenek, motiválatlanok, képtelenek az iskolában elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazására stb. Jó okunk van erre: azok a válaszfalak, amelyeket az egyetemes tudást közvetítő iskola és a helyi valóság közé emeltünk, megkímélik a közoktatást azoktól a konfliktusoktól,

amelyekkel elkerülhetetlenül szembe kell néznie az eleven – szükségképpen helyi és helyhez kötött – gyakorlatból merítő s annak megfelelni óhajtó pedagógiának.

Az ökológiai szemléletű oktató-nevelő munkában ezeknek a helyi összefüggéseknek kitüntetett szerepük lesz, hiszen az „ökologikus” megközelítés a természeti és társadalmi jelenségek tanulmányozása során az együttélés konkrét formáiból, a helyi változatok sajátosságaiból indul ki, és nem a körülményeitől elvonatkoztatott, absztrakt egyéniségből, vagy a fogalmi azonosság alapján képzett elvont kollektívákból. Ez a pedagógia tehát rászorul a helyi életösszefüggésekre, és vállalja, sőt, a pedagógiai munka szempontjából hasznosítani igyekszik azokat a konfliktusokat, amelyek a tananyag és a tanuló mindennapi tapasztalatai között felmerülnek. Éppen a fenntarthatóság igénye és értékrendje okozhat például megbotránkozást a családban, amelynek életvitele, gazdálkodása ezen elvektől látványos módon eltér. Vagy a helyi közélet gyakorlata és a tanultak közti ellentmondás kelt meghasonlást a tanulóban, persze, csak akkor, hogyha az iskolában arra ösztönzik, hogy az élet és az iskola értékrendje között, személyes tapasztalatai és a tananyag között összefüggést keressen. Mindenki „jobban jár”, ha erre nem kerül sor.

Az ökológiai szemléletű pedagógia mégsem takaríthatja meg az eféle szembesüléseket. Jelentős mértékben konfliktus-pedagógiaként működik, részt vállal a helyi társadalom életében, s minden alkalmat megragad, hogy annak gyakorlatához kapcsolódva gyarapítsa tudását, s tegye próbára igazságait.

## **2. Kapuk**

Célunk tehát az egység helyreállítása:

- az iskola élete (háztartása) és tanítása, emélet és gyakorlat között
- a természettudományos és a humán gondolkodás között
- a tudományos, etikai, esztétikai és a köznapi világszemlélet között
- az iskola és közvetlen társadalmi/természeti környezete között.

Ha a fenntarthatóság útját nem elméletben, hanem a gyakorlatban keressük, akkor azokat a pedagógusokat és iskolavezetőket kell megkeresnünk, akiknek felkészültsége és meggyőződése megfelel céljainknak. Nélkülük a legjobb tanterv vagy tankönyv sem ér semmit. Az sem valószínű, és talán nem is kívánatos, hogy jóérezésű pedagógusok megfelelő ismeretek nélkül vágjanak neki a feladatnak. És fordítva, a szakmai és interdiszciplináris tudás sem pótolja a meggyőződést, hogy az ökológiai „fordulat” nem pedagógiai divathóbort, nem plusz teher, nem szakmódszertani követelmény, egyszóval nem olyasmi, amit az ember végrehajt, mert tartalma „nincs készen”, hanem azokból a

kisebb-nagyobb lépésekből fog kialakulni, amelyeket egy szellemében (és „anyagában”) a mostaninál életszerűbb iskola felé mi magunk teszünk majd.

De léteznek-e ilyen pedagógusok? Elvértve, legfeljebb. Hiszen az itt vázolt felismerések, készségek és tudásnemek nem szerepelnek a tanárképzés és a pályaaalkalmasság követelményei között. Ezért a „helyreállítás” munkáját a tanárképzésnél és a tanári továbbképzéseknél kell elkezdni.

A tanárképzés és továbbképzés tanmenetében a fenti elvek megvalósítása érdekében kívánatos változások tehát három típusba sorolhatók:

- *Transzdiszciplinaritás*: lehetővé, sőt, kötelezővé kell tenni az „áthallgatást”, hogy a természettudományos tárgyak tanárai elsajátítsák azokat a társadalomtudományi ismereteket, a humán tárgyak tanárai viszont megszerezhessék azokat a természettudományos alapokat, amelyek a természeti és kulturális rendszerek együttélésének és kölcsönös összefüggéseinek megértéséhez szükségesek. És minden leendő tanár és tanító útravalójához tartozzanak etikai ismeretek, melyek segítségével lesznek, hogy korunk erkölcsi dilemmáiban képes legyen tájékozódni és véleményt formálni.
- *Tantárgypedagógia*: a rendszerösszefüggések és az un. meta-kérdések jelentőségére való tekintettel kell újragondolni az egyes tantárgyak saját ismeretanyagát, pedagógiai célját és készségfejlesztési lehetőségeit is: miként és miben járulhatnak hozzá az ökológiai belátás elmélyítéséhez.
- *Módszertan*: a tantermen-kívüli oktató-nevelő tevékenység egy ökológiai szemléletű pedagógia eszköztárában jóval nagyobb szerepet játszik, mint amire a tanár- és tanító-szakosokat jelenlegi „gyakorlati” felkészültségük ténylegesen képesíti. Elsőrendű feladatunk itt a természet életével kapcsolatos tapasztalatok gazdagítása (tanár és tanuló számára egyaránt), ide értve az önismeretet is, a saját testünk, saját érzékeink „működéséről” szerzett tapasztalatokat természetközeli körülmények között, valamint a lénytársainkkal való eleven kapcsolat élményét és felelősségét. Talán itt a legnyilvánvalóbb a tudományos, esztétikai és etikai tapasztalat elválaszthatatlan egysége – a pedagógiai folyamatban azonban ez a lehetőség csak úgy gyümölcsöztethető, ha a tanárok felkészítésében ez a három együtt van jelen. Az erdei iskola programot a leendő és gyakorló pedagógusok beiskolázásával kellene kezdeni. A tanterem falain túl azonban nem az erdő és nem vadvízország kezdődik, hanem az iskolaudvar, a konyha, az utca, a település, a családi otthon. Ezért nem a természet világa, hanem a helyi közösségek élete lesz a falakon-kívüli pedagógia elsőrendű terepe. Városokban, falvakban élünk, a természetbe, tetszik-nem tetszik, legfeljebb kirándulunk. A lokalitásra nyitott, helyi sajátosságokra és konkrétumokra közvetlenül építő, a mindennapi életvitel kérdéseire összpontosító, probléma-, sőt, konfliktus-központú pedagógia lehetőségeit idehaza még alig ismerjük. Pedagógiai hagyományainktól nem idegenek, mégis, a verbális és frontális módszerek döntő túlsúlya mellett alig érvényesülhettek.

A javasolt változások kiindulópontjául az egyetemeket javaslom. Tudományegyetemeink többségén ma már különböző tanszékeken működnek ökológiai szemléletű műhelyek. Ezeket kellene felkérni és támogatni a fenntarthatóságot szolgáló tanárképzés kereteinek, tartalmának és módszereinek kidolgozásában, kipróbálásában és elterjesztésében. Biztosak lehetünk abban, hogy ahány egyetem, annyiféle elképzelés fog születni, s ezek egyben-másban homlokegyenest ellenkeznek majd egymással. Éppen ez a cél!

A kezdeményező feladatait a következőkben látom:

- *Meghívásos pályázat*, a műhelyek létrehozására. A kiírásnak a koncepcionális keretek rögzítése mellett tartalmaznia kell azt az igényt is, hogy a pályázók az egyetemen/tanárképző intézményen belül minél több tanárképes szak képviselőivel keressenek kapcsolatot. A pályázó jelezze, hogy milyen ütemben kívánja bevezetni a tervezett és kidolgozásra kerülő újításokat - új kurzusok, segédletek, tantervek - a saját nappali képzési illetve szakirányú tanári továbbképzési gyakorlatába (részletezve a transzdiszciplináris, tantárgypedagógiai, módszertani és egyéb elemeket). A pályázató nyújtson fedezetet a műhelymunkán és annak termékein túl az áthallgatásokból eredő többletköltségekre, valamint a különféle terepgyakorlatokra.
- *Annotált bibliográfia*, a különféle tudásterületeken magyar nyelven hozzáférhető és a felsőoktatásban/tanárképzésben használható ökológiai szemléletű szakirodalomról. Ez az irodalom évről-évre gyarapszik, de alig ismert és szint hozzáférhetetlen. Az inter-, multi- és metadiszciplinaritás hangoztatása dacára a környezeti nevelők, ökológiai antropológusok, alternatív közgazdászok, a történelmi ökológia vagy a környezeti etika művelői kölcsönösen nem ismerik egymás eredményeit.
- *Folyóirat*. A műhelyek közti kapcsolattartás, az irodalomban való tájékozódás, a környezeti tudatosság pedagógiája terén születő gondolatok, újítások, gyakorlati kezdeményezések ismertetése okvetlenül megkívánja egy havi vagy kéthavi rendszerességgel megjelenő periodika működtetését. Az évek óta tengődő *Cédrus* erre a célra kiválóan megfelelne. Célközönsége eddig is az iskola volt, és az elméleti igényességet, szemléleti következetességet összhangba tudta hozni a közérthetőség követelményével.

Budapest, 2004.01.26.

Lányi András



